

Corrección de errores en el aula de inglés como lengua extranjera: creencias y actitudes de profesores de educación infantil en formación

Error correction in the EFL classroom: Beliefs and attitudes of Infant Education pre-service teachers

José Luis Estrada Chichón¹

Universidad de Cádiz

joseluis.estrada@uca.es

<http://orcid.org/0000-0003-3274-6133>

Francisco Zayas Martínez²

Universidad de Cádiz

paco.zaya@uca.es

<http://orcid.org/0000-0002-9223-6680>

Resumen: Este trabajo analiza creencias y actitudes de profesores en formación sobre la corrección de errores en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en educación infantil. Los problemas derivan de la aplicación de esquemas didácticos previstos para etapas educativas donde los usos oral y escrito de la lengua meta conviven de forma equilibrada, si bien en educación infantil (3-6 años) los participantes atienden exclusivamente a posibilidades de uso oral. La metodología de investigación contempla cuestionarios que recogen características de su formación idiomática previa, junto a una experiencia propia de adquisición idiomática exclusivamente oral, y, finalmente, un grupo focal en el que los participantes reflexionan sobre todo ello. Los resultados permiten observar una tendencia a reproducir modelos didácticos previos que incluyen prácticas de enseñanza-aprendizaje con la lengua escrita. No obstante, se contempla la ausencia de intervención correctiva como una técnica de corrección *per se*.

Palabras clave: Corrección de errores; metodología y didáctica de enseñanza de lenguas; creencias y actitudes de profesores en formación.

¹ Doctor en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (España).

² Doctor en Filología Anglogermánica. Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (España).

Abstract: This paper analyses the beliefs and attitudes of pre-service teachers regarding error correction in the teaching and learning of English as a foreign language in Early Childhood Education. The problems derive from the application of didactic schemes expected for educational stages where the oral and written uses of the target language coexist in a balanced way, although in Early Childhood Education (3-6 years old) the participants have only the possibility of oral use. The research methodology includes questionnaires that gather information of the participants' previous language training, together with their own experience of foreign language acquisition exclusively orally, and, finally, a focal group in which the participants reflect upon all of this. The results show a tendency to reproduce previous didactic models that include teaching and learning practices with written language. Nonetheless, non-error correction is considered as a correction technique *per se*.

Keywords: error correction; methodology and didactics of language teaching; beliefs and attitudes of pre-service teachers.

Introducción

El presente trabajo de investigación empírica analiza actuaciones de innovación docente en materia de enseñanza de lenguas extranjeras (LE en adelante). En concreto, la aplicación de técnicas de corrección no intervencionistas (Truscott, 1999) para errores orales cometidos en dirección tanto receptiva como productiva con independencia de su tipología (gramaticales, pronunciación, transferencia lingüística, etc.). Los informantes analizados conformaban la población censal de estudiantes (N=10) que asistieron con regularidad (27 sesiones, al menos) a la asignatura 'Didáctica de la lengua extranjera (inglés)' durante el segundo semestre (febrero-abril) del curso 2018-19. Esta asignatura quedaba encuadrada en el tercer curso del grado en educación infantil de la Universidad de Cádiz, España.

La triangulación de los datos coleccionados se articuló a partir de una metodología de investigación cuasi experimental de naturaleza mixta, de la manera que se describe a continuación: primero, datos cuantitativos en forma de respuestas a dos cuestionarios distintos sobre la enseñanza de idiomas (Cook y Singleton, 2014), por un lado, y el tratamiento de errores orales (Katayama, 2007), por otro, que respondieron los estudiantes. Segundo, datos cuantitativos y cualitativos a partir de la formación idiomática en inglés como LE de los propios informantes como parte de la sección práctica obligatoria de la asignatura 'Didáctica de la lengua extranjera (inglés)'. Tercero, datos cualitativos mediante la participación de los estudiantes en un grupo focal, cuyo objetivo era clarificar cierta información relacionada directamente con los datos obtenidos en los cuestionarios y su periodo de formación idiomática.

La formación idiomática a la que tuvieron acceso el grupo de estudiantes estaba basada en los principios fundamentales de la enseñanza adquisitiva (Haidl, 2012) de LE, de la que beben más recientemente otras metodologías como la denominada "instructed L2 acquisition" (Loewen, 2014; Long, 2017). En esta línea, el concepto de "instruction" se define como: "any systematic attempt to enable or facilitate language learning by manipulating the mechanisms of learning and/or the conditions under which these occur" (Housen y Pierrad, 2005, p. 2). Sin embargo –y en relación a la temática que compete a esta in-

vestigación—, la enseñanza adquisitiva de LE aboga por la ausencia de la presentación de normas y reglas gramáticas explícitas de la lengua meta, así como técnicas de corrección intervencionistas.

Como adelanto de las conclusiones alcanzadas, los informantes creían necesaria la intervención docente sobre errores de tipo gramatical, pronunciación y vocabulario. Esta valoración tiene su origen en la instrucción formal en inglés como LE que los propios estudiantes experimentaron en persona durante etapas preuniversitarias. Con todo, y como consecuencia de su relación reciente con una pedagogía de enseñanza de LE que favorece la ausencia de técnicas de corrección intervencionistas, atribuyen al tratamiento de errores en comunicación oral un papel residual o, cuando menos, no tan relevante como intuían inicialmente si solo contemplaba medidas de carácter intervencionista, tal y como muestra la famosa categorización de Lyster y Ranta (1997). Por último, el uso de técnicas de corrección no intervencionistas no compromete el aprendizaje del inglés como LE, sino que incluso lo potencia. Así lo corroboran las notas obtenidas por los estudiantes a lo largo de los *tests* de competencia idiomática que formaban parte de los criterios de evaluación de la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’: el 60% obtuvo un valor positivo entre la primera y la última prueba, incluso cuando la diferencia de volúmenes de contenido entre ambas era sustancial.

Marco teórico

La corrección de errores es una obligación arrastrada históricamente por los profesores de LE (Pawlak, 2014). Este escenario ha venido repitiéndose con independencia de la apuesta por enfoques metodológicos de naturaleza comunicativa (Candlin, 1981; Widdowson, 1978), que aspiran al uso de la lengua meta con fines auténticos, reales (Lee y Van Patten, 2003) y no simplemente instrumentales (Myles, 2004). No obstante, a pesar de los esfuerzos docentes por integrar en el aula de idiomas dinámicas con fines comunicativos, el tratamiento de errores parece contemplar casi exclusivamente técnicas de corrección de naturaleza intervencionista. La razón principal apunta al aparente beneficio que dichas técnicas de corrección intervencionistas ejercen sobre el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiente (Pawlak, 2014). Para ello, ha venido empleándose como punto de partida la clasificación de Lyster y Ranta (1997), según su grado de explicitud (Kerr, 2017). Sin embargo, el aparente beneficio de las técnicas de corrección intervencionistas queda especialmente en entredicho para las etapas de adquisición lingüística en edades tempranas (Moon, 2000): a diferencia de los aprendientes en edades más avanzadas, los niños entienden el proceso de adquisición lingüística de forma holística (Nunan, 2011).

Para los casos de aprendientes en edades tempranas, la falta evidente de conocimiento sobre la lengua meta pudiera hacer interpretar el acto de intervención correctiva como una simple cuestión formal (Truscott, 1996). Con todo, la eliminación de errores del repertorio lingüístico del aprendiente no está exclusivamente relacionado con los propios actos de corrección, sino con la experimentación y la interacción lingüística (Abbuhl *et al.*, 2017). En otros términos, tanto la cantidad, por un lado, como la calidad de *input* lingüístico, por otro, además de la formulación de hipótesis productivas (Dabrowska, 2019), acercan de forma paulatina al aprendiente al objetivo de asentar cognitivamente el ‘correcto’ funcionamiento de la LE en términos de forma y significado, respectivamente:

We see the traces laid down by the processing of each input as contributing to the composite, superimposed memory representation. Each time a stimulus is processed, it gives rise to a slightly different memory trace—either because the item itself is different or because it occurs in a different context that conditions its representation—the traces are not keep separate (McClelland y Rumelhart, 1986: 193).

La posibilidad que se le plantea al profesor de idiomas de evitar intervenir conscientemente ante un error (Krashen, 1982; Truscott, 1996) se antoja entonces factible, al menos para edades tempranas, como resultado de la concepción holística que tienen los niños sobre el proceso de adquisición lingüística (Nunan, 2011). Sin embargo, no por esta circunstancia el profesor debe renunciar al análisis de los estadios de interlengua (Selinker, 1972) de los aprendientes. El profesor puede gestionar los errores a partir de dinámicas que contemplan usos auténticos de la lengua meta (Ellis, 2019) mediante la experimentación con los mecanismos mentales que suceden durante el proceso de adquisición de una lengua materna (Holme, 2012; Dabrowska, 2019). Entre otras medidas, esto implica facilitar a los aprendientes las oportunidades suficientes para experimentar con la LE en direcciones receptiva y productiva, tal y como sucede en contextos habituales de ámbitos sociales: “language has a fundamentally social function. Processes of human interaction along with domain-general cognitive processes shape the structure and knowledge of language” (Beckner *et al.*, 2009, p. 1). Los aprendientes comenzarían a formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, es decir, su gramática (Andrews, 1999; Corder, 1981). Esto implicaría que la apuesta por mantener la intervención docente ante errores orales queda restringida a momentos de verdadera necesidad como interferencias continuadas en la comunicación (Estrada, 2017).

Por todo lo presentado, definimos a continuación la hipótesis de investigación principal y los objetivos del presente trabajo. Primero, la hipótesis de investigación de partida sostiene que: la etapa de educación infantil (3-6 años) en materia de enseñanza de idiomas debe contemplar exclusivamente prácticas docentes que apuesten por una tipología de tratamiento de errores no intervencionista en comunicación oral. Para el caso que se examina, el bagaje idiomático de los informantes obliga casi necesariamente a la formulación de las siguientes sub-hipótesis de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE y su relación con el tratamiento de errores orales:

- a. Los modelos de formación idiomática que los propios informantes han experimentado durante etapas preuniversitarias interfieren claramente sobre su interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE, en general, y del tratamiento de errores orales, en particular;
- b. dichos modelos de formación idiomática estaban basados en una instrucción formal, es decir, una metodología fundamentada en la explicación de las normas y las reglas gramaticales de la LE, lo que provocaba que el tratamiento de errores implicase en su mayoría técnicas de corrección intervencionistas (Lyster y Ranta, 1997);
- c. la formación idiomática ofrecida recientemente a los informantes y desarrollada a partir de los principios de la enseñanza adquisitiva (Haidl, 2012) de LE, les facilita alcanzar un compromiso con una pedagogía de idiomas alternativa a la experimentada, especialmente en relación a la aplicación de técnicas de corrección de errores orales no intervencionistas.

Segundo, presentamos los dos objetivos de investigación principales: por un lado, observamos la influencia de la formación idiomática de los propios informantes sobre su concepción de la enseñanza de idiomas, concretamente en lo que compete al tratamiento de errores orales. Por otro lado, valoramos las posibilidades de un cambio de interpretación tras su propia experimentación como aprendientes de inglés como LE. Así, los dos objetivos se definen a continuación:

1. Identificar las características principales de la formación idiomática previa de los informantes que, al mismo tiempo, participaron como estudiantes de la asignatura ‘Didáctica de la lengua (inglés)’ durante el curso 2018-19, en lo que se refiere al tratamiento de errores orales y cotejar su experiencia idiomática previa con la actual;
2. discutir el papel de los informantes como futuros profesores de la etapa de educación infantil en relación a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, por un lado, y el tratamiento de errores, por otro, con un interés especial en la aplicación de técnicas de corrección no intervencionistas para errores en comunicación oral (Estrada, 2017).

Metodología

El diseño metodológico se gestionó a partir de un enfoque de investigación cuasi experimental, por lo que no existe una asignación de grupo aleatoria. El número de informantes (N=10) analizados representa la población censal de los estudiantes que asistieron a la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’ que forma parte del tercer curso del grado en educación infantil, Universidad de Cádiz, España, durante el segundo semestre del curso 2018-19. Todos ellos participaron libremente de la investigación, ofreciendo su consentimiento³.

Se trata de una investigación mixta, ya que la información recopilada se divide en datos cuantitativos y cualitativos. Dichos datos se recopilaban por medio de dos cuestionarios validados (Cook y Singleton, 2014; Katayama, 2007), además de un grupo focal realizado junto a los propios informantes, respectivamente. Asimismo, presentamos la información en forma de calificaciones numéricas obtenidas en pruebas de conocimiento idiomático (N=4). Los informantes tenían que realizar obligatoriamente *tests* idiomáticos como parte del sistema de evaluación de la asignatura para un nivel de competencia idiomática ‘A2’ según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2002). La formación idiomática consistió en 1.5 horas semanales durante siete sesiones con el objetivo de desarrollar las habilidades comunicativas orales de los aprendientes, especialmente para una aplicación futura a la etapa de educación infantil. Por último, a los aprendientes se les hicieron llegar tareas individuales en lengua escrita cuya finalidad era la potenciación del aprendizaje del inglés como LE conforme a los contenidos presentados previamente en el aula. El trabajo con la lengua oral, por un lado, y la lengua escrita, por otro, completaba los seis ECTS (150 horas) exigidos por los objetivos de la asignatura.

³ El consentimiento contemplaba los aspectos necesarios para el hacer ético en investigación, especialmente en lo referido a que los resultados obtenidos únicamente serán utilizados conforme a los fines de la investigación per se. Asimismo, el plan y desarrollo de la investigación fue evaluado positivamente por el comité de ética local.

Sujetos

Los informantes en este estudio conforman la población censal (N=10) de estudiantes matriculados en la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’ que acudieron regularmente a clase (80% de asistencia; 27 sesiones presenciales, cuando menos) durante el curso académico 2018/19. Dicha asignatura tiene un carácter optativo que se imparte en el tercer curso del grado de educación infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cádiz, España. El 90% de los informantes son mujeres con un rango de edad entre 20 y 25 años. Por último, tres estudiantes (20%) cursaron con anterioridad el ciclo formativo superior en educación infantil, de entre los que solamente una informante ejerce en la actualidad como asistente en un centro de educación infantil en la provincia de Cádiz.

Instrumentos

El primer instrumento de investigación implicaba dos cuestionarios validados y traducidos al español de las versiones originales en inglés: por un lado, el primer cuestionario (Cook y Singleton, 2014) contiene preguntas sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza de idiomas, el cual fue respondido por todos los informantes (N=10). De este cuestionario se utilizaron solo aquellas preguntas que sirvieron para identificar generalidades acerca de la formación idiomática de los informantes durante etapas preuniversitarias, así como sus posibles expectativas ante una hipotética situación de aprendizaje de una nueva LE (Estrada y Zayas, 2019). Por otro lado, un 90% de los estudiantes respondieron al segundo cuestionario (Katayama, 2007), que contiene cuestiones específicas sobre el tratamiento de errores en comunicación oral. De este cuestionario se utilizaron casi todas las preguntas disponibles para las tres secciones de las que se compone.

El segundo instrumento de investigación supuso la formación idiomática de los propios informantes como participantes activos de la sección práctica de la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’. Se incorporó aquí la posibilidad de no intervenir conscientemente ante los errores orales, con independencia de su tipología. La ausencia de intervención correctiva (Estrada, 2017) para errores orales se compensaba a partir de una exploración de la lengua meta más intensiva en direcciones receptiva y productiva. Sin embargo, el profesor dispone también de la posibilidad de intervenir explícitamente sobre los errores que considera que interfieren de manera continuada sobre la comunicación entre interlocutores. Por ello, puede incluso realizar un excursus con motivo de aclarar un determinado aspecto lingüístico por el que los aprendientes pudieran interesarse. En cualquier caso, la lengua escrita está expresamente prohibida, algo sobre lo que los estudiantes parecían sustentar gran parte del valor de su aprendizaje tras observar sus actitudes en el aula de idiomas, sobre todo al comienzo de las sesiones prácticas.

Por último, el tercer instrumento de investigación se materializó a través de la realización de un grupo focal en el que participaron los informantes del cuestionario. Este se desarrolló en una única sesión el 14 de mayo de 2019 durante un tiempo de 18 minutos, aproximadamente. Al cuestionario asistieron todos los individuos (N=10), esto es, los mismos estudiantes asistentes a la asignatura ‘Didáctica de la lengua y la literatura (inglés)’. Aquí, a los participantes se les presentaron los resultados

más significativos que se obtuvieron en los dos cuestionarios. En segundo término, se les plantearon tres cuestiones principales con el objetivo de esclarecer determinados aspectos que eran difícilmente descifrables solo a partir de los datos cuantitativos obtenidos de ambos cuestionarios:

1. “Según las respuestas del primer cuestionario, la formación idiomática que habéis recibido en etapas preuniversitarias es meramente formal, esto es, el profesor os presentaba las normas y las reglas gramaticales del inglés como LE de manera explícita. Mi duda es: cuando el profesor presentaba actividades destinadas a fomentar la competencia oral (*listening* y *speaking*), ¿de qué manera intervenía sobre los errores que cometíais (por ejemplo: ¿lo hacía en español o en inglés? ¿Esperaba a que terminaras tu intervención, o “saltaba” a corregir cuando cometías un error? ¿Consultaba a otros alumnos si lo habían entendido?). ¿Recordáis alguna diferencia entre tipologías de errores (fonéticos, uso incorrecto de una palabra, sintácticos, de pronunciación, etc.) o se trataban todos por igual en términos correctivos?”
2. “Los datos recopilados en el segundo cuestionario aportan información que aclara vuestra postura a favor de la corrección de errores orales. Sin embargo, los alumnos de la etapa de educación infantil (3-6 años), como aprendientes nóveles de la lengua inglesa, no disponen del conocimiento lingüístico suficiente para autocorregirse. Por lo tanto, ¿de qué forma(s) prevés el tratamiento de errores orales en tu futura labor como profesor/a de educación infantil?”
3. “Durante las clases prácticas a las que habéis asistido como parte práctica obligatoria de la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’, habréis observado que la corrección de errores orales apenas incorporaba la intervención docente, sino que prevaleció la ausencia de intervención correctiva. Así, por ejemplo: el alumno dice “/^haus/” en lugar de “/^hauz/”, y el profesor no interviene de ninguna manera. ¿Se te ocurren otros casos? ¿Apoyas esta técnica de corrección para tus futuras clases de idiomas? ¿Qué elementos positivos y negativos consideras para esta opción de técnica de corrección?”

Procedimiento

El proceso llevado a cabo para la formación idiomática de los propios informantes, junto a la recogida de datos cuantitativos y cualitativos por medio de los cuestionarios y del grupo focal, respectivamente, se desglosa a continuación:

- Las clases prácticas comenzaron el martes 19 de febrero y se alargaron hasta el martes 30 de abril de 2019. En total, se completaron nueve sesiones, en las que se trabajan los diferentes campos temáticos propios de la etapa de educación infantil incluidos como parte del contenido de la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’: *classroom*, *school*, *family*, *body*, *clothing*, *food*, *professions* y *shapes*. Se incluyó también un campo temático más como es *toys*. En términos de metodología, las clases de inglés como LE se desarrollaron a partir de cuatro ejes de trabajo principales:

1. Ausencia de presentación explícita de estructuras gramaticales de la lengua meta, aplazando la gran mayoría de excursos sobre cuestiones lingüísticas para momentos de tutoría;

2. uso exclusivo del inglés en el aula e, incluso, fuera de ella si eso no suponía para el estudiante un fallo en la comunicación para cuestiones ajenas al desarrollo de la sección práctica de la asignatura;
 3. ausencia de elementos particulares de la lengua escrita como pueden ser la lectura y la escritura, algo no contemplado en el currículo español en materia de idiomas para la etapa de educación infantil;
 4. preferencia de técnicas de corrección no intervencionistas para errores orales en direcciones receptiva y productiva, a excepción de momentos en los que el profesor considerase necesaria la intervención como única manera de solventar una ruptura prolongada de la comunicación.
- Los cuestionarios se presentaron en dos momentos distintos del transcurso de la asignatura. El primer cuestionario (Cook y Singleton, 2014) (N=10) se realizó antes del comienzo de las clases prácticas (12 y 13 de febrero de 2019) con el objetivo de evitar sesgos derivados de su experimentación con un nuevo modelo de formación idiomática. El segundo cuestionario (Katayama, 2007) (N=9) se realizó una vez concluidas las sesiones prácticas (14 de mayo de 2019), sin que por ello se les hiciera ningún comentario específico sobre cuestiones relacionadas con el tratamiento de errores.
 - El grupo focal (N=10) se desarrolló el 21 de mayo de 2019, justo en el momento en que habían concluido las clases prácticas donde los informantes ejercieron como aprendientes, así como las actividades planteadas durante el mes de mayo en las que dichos aprendientes debían ejercer como profesores.

Análisis de datos

El análisis de los datos implicó una triple vía de trabajo: primero, la recopilación y clasificación de las respuestas de los estudiantes a los dos cuestionarios; segundo, el análisis de los comentarios realizados por dichos estudiantes durante el grupo focal, tras presentarles los resultados más significativos de los cuestionarios; y tercero, la evolución de las notas numéricas de los tests idiomáticos tras la asistencia a clases prácticas de inglés como LE. Asimismo, se evitó realizar cualquier tipo de prueba idiomática en competencia oral de lengua inglesa al inicio del curso para evitar frustraciones entre los aprendientes. Igualmente, no se realizó ninguna prueba oral puntuable durante ninguna fase intermedia del proceso de adquisición lingüística, sino un único examen oral individual sobre las cuestiones trabajadas en el aula.

Resultados

Cuestionarios

El primer cuestionario (Cook y Singleton, 2014) nos sirvió para establecer una línea de trabajo a partir de las creencias y las actitudes de los informantes en torno a la enseñanza de idiomas (Estrada y Zayas, 2019), en general, y al tratamiento de errores, en particular, así como una situación hipotética

de un nuevo periodo de formación idiomática. En primer lugar, el 90% de los informantes sostiene que “la gramática es importante” como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE. A esto debemos añadirle la opinión generalizada entre los informantes de que la metodología adecuada para la enseñanza de idiomas está relacionada con la presentación y el estudio de las normas y las reglas gramaticales de la lengua meta. Dicho de otro modo, la totalidad de los informantes (N=10) mantiene que los profesores de idiomas sí deben explicar gramática. En relación a su formación idiomática preuniversitaria, el 90% de los informantes mantiene que tenían que “repetir frases” conforme a las instrucciones del profesor o a una reproducción de audio.

Por otra parte, la mitad de los informantes apoya que, ante la hipotética situación de volver a comenzar un proceso de aprendizaje de una nueva LE, optarían nuevamente por recibir explicaciones formales sobre normas y reglas gramaticales. Sin embargo, existe también un alto porcentaje de informantes (40%) que optarían por la alternativa contraria, esto es, preferirían no tener que recibir clases de un idioma cualquiera a partir de la presentación explícita de la gramática de la lengua meta. Por último, el 70% de informantes se posiciona a favor de la siguiente afirmación: “los errores gramaticales son muy importantes”. Esto nos introduce en la cuestión relacionada con el tratamiento de errores *per se*, cuyos resultados se muestran en la siguiente sección.

El segundo cuestionario (Katayama, 2007) incorpora preguntas específicas sobre el tratamiento de errores. Para el presente contexto de análisis, se ha estructurado el orden de las preguntas en dos secciones, si bien todas las respuestas se corresponden con una escala Likert, en donde ‘1’ y ‘5’ significan nunca y siempre, respectivamente. Los resultados presentados se atribuyen al 90% del grupo de estudiantes. La Tabla 1 incluye los resultados de los cuestionarios según los porcentajes para cada opción (1-5) según la pregunta correspondientes para ambas secciones. Destacamos, por ejemplo, que más de la mitad de los informantes optaron por que “los profesores corrijan mis errores cuando hablo en inglés”, especialmente para cuatro tipologías (gramaticales, pronunciación, acento/entonación y uso de vocabulario), al igual que la opción de que sean los propios/as compañeros/as los encargados/as de la corrección:

Tabla 1. Creencias sobre prácticas correctivas docentes (%)

	Nunca	A veces	Siempre
Sección 1			
Quiero que los profesores corrijan mis errores cuando hablo en inglés.	0	44	56
Los profesores deben corregir todos los errores que los estudiantes cometen cuando hablan en inglés.	44	33	22
Los profesores deben corregir solo los errores que interfieren con la comunicación.	33	44	22
Quiero que mis compañeros de clase corrijan mis errores orales cuando trabajamos en grupo.	11	33	56
Sección 2. ¿Con qué frecuencia prefieres que corrijan tus errores?			
Gramática	0	22	78
Pronunciación, acento y entonación	0	22	78
Uso de vocabulario (palabras, expresiones)	0	22	78
Expresiones inapropiadas	0	56	44

Prácticas de clase

El tipo de tratamiento de errores orales planteado durante las sesiones prácticas de la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’ implica técnicas de corrección no intervencionistas. Esto supone que, ante la falta de intervención correctiva, el tratamiento de errores orales se articuló a partir del ofrecimiento a los aprendientes de *input* en LE suficiente para trabajar una misma construcción gramatical, por ejemplo, a través de diferentes situaciones de uso. Así, el estudiante disponía de oportunidades de experimentación con la lengua meta tanto implícitas como explícitas (Long, 2017). Asimismo, los estudiantes debían realizar una prueba de competencia lingüística cada tres semanas, aproximadamente, acerca de los contenidos trabajados tanto en el aula (lengua oral), primero, como de manera individual (lengua escrita), después. La Tabla 2 a continuación incorpora los resultados obtenidos por cada aprendiente para los cuatros *tests* realizados a lo largo del semestre, con independencia del examen final. Esta tabla incluye también la media y la desviación típica, al igual que los valores más altos y más bajos en forma de nota numérica:

Tabla 2. Calificaciones obtenidas en pruebas idiomáticas

	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Media	DT	Mínimo	Máximo
Estudiante 1	9,55	8,3	7,92	8,99	8,69	-0,263	7,92	9,55
Estudiante 2	8,64	-	6,96	6,98	7,53	-1,423	6,98	8,64
Estudiante 3	7,95	9,57	9,68	8,62	8,96	0,007	7,95	9,68
Estudiante 4	9,32	8,3	9,84	9,69	9,29	0,337	8,3	9,84
Estudiante 5	7,95	7,87	9,2	7,86	8,22	-0,733	7,87	9,2
Estudiante 6	10	8,94	9,84	9,37	9,54	0,587	8,94	10
Estudiante 7	9,55	9,15	8,48	9,75	9,23	0,277	8,48	9,75
Estudiante 8	9,09	8,3	7,44	9,5	8,58	-0,373	7,44	9,5
Estudiante 9	10	10	8,32	9,75	9,52	0,567	8,32	10
Estudiante 10	10	10	10	9,87	9,97	1,017	9,87	10
				8,953	0,719			

Discusión y conclusiones

En esta sección se identifican las características principales de la formación idiomática de los informantes, por un lado, y se esclarece su futuro papel como profesores de educación infantil en torno a la pedagogía de idiomas, en general, y, sobre todo, al tratamiento de errores en comunicación oral. En líneas generales, su formación idiomática durante etapas preuniversitarias y su elección ante una situación hipotética de comenzar un nuevo periodo de aprendizaje de una LE cualquiera coincide en diversos aspectos, especialmente en relación a la importancia del estudio de la gramática (Estrada y Zayas, 2019). Sin embargo, coinciden igualmente en que, ante la necesidad de aplicar usos orales de la LE en el aula de educación infantil, la corrección de errores no debía centrarse exclusivamente en la

repetición, sino que intervienen también factores propios de la adquisición lingüística que, entre otras medidas, contempla la ausencia de intervención correctiva como técnica de corrección *per se* (Estrada, 2017). Esto, por su parte, implica una exposición en cantidad y calidad a input lingüístico suficientemente consistente para que el aprendiente vaya creando hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta ajeno a prácticas centradas en ejercicios de memorización o repetición, por ejemplo.

Lengua escrita y técnicas de corrección explícitas

Las respuestas al primer cuestionario comparten una situación común entre todos los informantes: la formación idiomática a la que estuvieron expuestos durante etapas preuniversitarias en Andalucía (España) ha influido decisivamente en su interpretación sobre la importancia de la gramática como eje central y casi único de los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas (Estrada y Zayas, 2019). Una valoración similar reporta el trabajo de Jiménez-Lopesino (2010) con una investigación realizada en todo el territorio nacional para una población de 200 individuos entre 18-33 años que asistieron a centros educativos públicos, concertados y privados. Resulta llamativo que, en opinión del conjunto de informantes analizados en el presente trabajo, los profesores de idiomas sí deben enseñar gramática de manera explícita, debido a que, tal y como puntualizan Fontich y García-Folgado (2018, p. 3) en su investigación sobre la instrucción de la gramática en contextos hispanos: “grammar is seen as a guarantee for improving language use, an idea which leads to identifying language education with grammar instruction”. Por último, el 90% de las respuestas analizadas revelaban que el aprendizaje de la gramática de la lengua meta se producía a partir de ejercicios de repetición.

La paradoja de la última situación descrita supone que, según denuncian los propios informantes durante el grupo focal, “no hablábamos” (estudiante 1, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019). Esto se debe a que los profesores de idiomas, para todos los casos analizados (N=10), trabajaban casi de manera exclusiva la lengua escrita frente a la lengua oral, de la manera que razona González-Villarón (2017) en su análisis de la situación española al respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en educación obligatoria. Por tanto, los únicos errores sobre los que los profesores intervenían, en voz de un informante, “eran los que yo escribía” (estudiante 2, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019). La posibilidad de tratamiento de errores orales se limitaba entonces a momentos en los que los aprendientes leían un texto: “al leer, sí te decían cómo pronunciar la palabra” (estudiante 4, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019). Para los momentos en los que se aplicaban técnicas de corrección, los profesores se dirigían al estudiante en español (lengua materna), tal y como también denuncia Jiménez-Lopesino (2010), pero nunca en inglés (LE). Esta circunstancia indicaba que las clases de idiomas se limitaban a la explicación, primero, y a la puesta en práctica a través de ejercicios, después, de las reglas y las normas gramaticales de la lengua meta –según el estudio realizado por Torstensson (2012) en comparación con otros contextos como el sueco– a través de la lengua materna de los aprendientes.

Este escenario suponía que, primero, los informantes apostaban por técnicas de corrección de errores intervencionistas incluidas en la clasificación de Lyster y Ranta (1997), algo que se corresponde con

otras investigaciones internacionales para aprendientes de inglés como LE (Ellis *et al.*, 2001; Lyster y Mori 2006; Sheen, 2004). Segundo, las técnicas de corrección tuvieron lugar “en el mismo momento [en que se cometían los errores]” (estudiante 4, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019), algo que se podría ajustar a las preferencias de los propios informantes según el estudio realizado por Martínez-Agudo (2012) entre estudiantes españoles de inglés como LE de educación secundaria. Tercero, que las correcciones de los errores se hacían siempre de manera “individual” (estudiante 2, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019), es decir, el profesor se dirigía exclusivamente a la persona que cometía el error, de la manera que concluyeron Mackey *et al.* (2007) para el caso del árabe como LE.

Como resultado, los informantes prefieren que el profesor de idiomas corrija sus errores cuando hablan en LE (Martínez-Agudo, 2012), además de que también los propios compañeros de clase sean partícipes directos de la corrección (Martínez-Agudo, 2015). Parece que los informantes no hacen una distinción minuciosa entre qué tipología de errores prefieren que los profesores atiendan con más frecuencia, replicando la investigación de Smith (2000) con aprendientes adultos de inglés, aunque sí destacan los siguientes: gramaticales, de pronunciación y de uso de vocabulario. En último lugar, los informantes escogieron entre sus preferencias en términos de corrección de errores las expresiones inapropiadas (por ejemplo: *Do you want a coffee?* en lugar de *Would you like a coffee?*).

Lengua oral y técnicas de corrección implícitas

El 50% de los informantes sostiene que, ante la hipotética situación de comenzar un proceso de aprendizaje de una nueva LE, optarían nuevamente por recibir explicaciones sobre normas y reglas gramaticales. Este escenario parece replicar los resultados de la investigación de Erkan-Demirel (2017) con aprendientes y, al mismo tiempo, futuros profesores de inglés en Chipre. Sin embargo, y a diferencia de su formación idiomática durante etapas preuniversitarias, el 40% también preferiría recibir clases de idiomas mediante la inclusión implícita de la gramática. Esta circunstancia coincide con su experiencia preuniversitaria, al igual que reportan otros estudios con futuros profesores de idiomas como el de Tercanlioglu (2005). Por tanto, existe una diferencia porcentual significativa entre la situación experimentada en primera persona por los propios aprendientes durante educación media y la situación que escogerían en un hipotético futuro tras recibir clases de inglés como LE *in situ* en las que estaba expresamente prohibida la presentación formal de cuestiones gramaticales. Cabe recordar que las clases de LE en educación infantil (3-6 años) tienen por obligación que acogerse a una comunicación exclusivamente oral según recoge el Decreto 428/2008, de 29 de julio, que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía, España (2008). De modo que resulta todavía paradójico que la mayoría de los informantes apuesten por prácticas idiomáticas formales en relación al uso de la lengua escrita como sustento principal del proceso de aprendizaje, del modo sugerido igualmente por Fernández Martín (2009) acerca del posicionamiento de la lengua escrita sobre la oralidad. Esto queda patente a partir también de su concepción acerca de los errores gramaticales y su interpretación como “muy importantes”, al menos para el 70% de los encuestados, quizás teniendo en

consideración que dichos errores gramaticales pudieran afectar decisivamente la claridad de sus producciones idiomáticas (Alghazo *et al.*, 2009).

En cuanto a la hipotética aplicación de técnicas de corrección, el 90% de los informantes sostuvo durante el grupo focal que elegirían maneras implícitas de presentar al aprendiente la corrección de sus errores: “de manera indirecta” (estudiante 5, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019). Esto supondría escenarios de aplicación de técnicas de corrección de errores orales donde los informantes elegirían la opción de “repetir más veces en diferentes contextos” (estudiante 1, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019), al igual que justifica Taddarth (2017) en su investigación con futuros profesores de inglés como LE. Otra opción involucraría, tal y como sostienen varios informantes, “afirmándolo [(la palabra errónea)] pero pronunciándolo bien” (estudiante 6, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019), para el caso de errores orales. Así, apuestan por intervenir ante el error, aunque de una forma menos explícita que las experimentadas en primera persona durante etapas de formación idiomática preuniversitarias (Kartchava *et al.*, 2018; Suárez-Flórez y Basto, 2017; Taddarth, 2017). Además, para determinados casos, la corrección de errores supondría escoger un momento distinto al de la propia comisión del error (Harmer, 2007; Lynch, 2009).

Posibilidad de aplicación de técnicas de corrección no intervencionistas

Con independencia de lo expresado en los dos epígrafes anteriores, los informantes también contemplan la posibilidad de evitar conscientemente la intervención ante errores orales (Krashen, 1982; Truscott, 1996; 1999) según sus opiniones durante el grupo focal: “en edades tempranas [(haciendo referencia a los aprendientes en educación infantil)], no intervendría” (estudiante 1, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2018). Entre los elementos positivos de aplicar técnicas de corrección no intervencionistas, destacan que los aprendientes “no se desmotivan” (estudiante 6, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019). Por otro lado, entre las posibles consecuencias de no intervenir ante los errores orales, los informantes destacan que “el error se puede asentar [fossilizar –y, con ello, el sistema de interlengua del aprendiente (Adjemian, 1976; Saville-Troike, 2006)]” (estudiante 2, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019). Por último, un informante hizo referencia a los tiempos de intervención correctiva y señaló que: “corrigiendo en el momento [(“online correction” (Pawlak, 2014))] tampoco se aprende” (estudiante 7, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2019). Dicho aprendiente hizo referencia a una situación personal durante su propia formación idiomática en la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’, en la que no era capaz de pronunciar, primero, y recordar, después, la palabra “*judge*”, incluso recibiendo ayuda externa en forma de repeticiones constantes.

Los resultados presentados en el presente trabajo permiten dar respuesta a las hipótesis de investigación planteadas, teniendo presente primeramente que, según la fundamentación teórica expuesta, la etapa de educación infantil para cuestiones de enseñanza-aprendizaje de idiomas debiera contemplar técnicas de corrección no intervencionistas (Krashen, 1982; Truscott, 1996; 1999) como consecuencia del uso de la LE con fines auténticos (Haidl, 1993; 2012, Loewen, 2014; Long, 2017; Dabrowska, 2019), al menos para el presente caso de análisis:

- a. Los informantes analizados mantienen una interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas ligada de manera íntima a su formación en etapas preuniversitarias (Puchta, 1999; Richardson, 1996; Stevick, 1980) que, además, se extrapola también a situaciones más específicas como el tratamiento de errores;
- b. Esto implica que apuestan por una pedagogía de idiomas basada en la presentación formal de cuestiones gramaticales en la lengua materna de los aprendientes, por un lado, y la aplicación de técnicas de corrección intervencionista con independencia de la tipología de los errores, por otro. Para todos los casos, la intervención correctiva se limitaba a la lengua escrita, por ser la única forma de trabajo con la LE y siempre tenía lugar en el mismo momento en que se cometía el error;
- c. Sin embargo, su propia experiencia como parte de la formación al que accedieron a través de la sección práctica de la asignatura ‘Didáctica de la lengua extranjera (inglés)’, les ofreció una posibilidad de trabajo alternativa que contemplaba el uso de la lengua meta con fines auténticos y no (o no solo) instrumentales. Experimentaron igualmente la posibilidad de evitar la intervención correctiva ante errores en comunicación oral, reforzando la adquisición de la lengua meta a partir de su intensificación de usos receptivo y productivo.

En resumen, este estudio presenta una situación de formación idiomática para futuros profesores de inglés como LE que resulta, cuando menos, contraria a la que los propios aprendientes experimentaron durante etapas preuniversitarias. En cierto grado, mantienen un nexo de unión muy profundo con ciertas prácticas docentes de enseñanza de idiomas, sobre todo en relación al tratamiento de errores. La conclusión alcanzada implica que los informantes “no conocen otra forma de enseñar [idiomas]” (estudiante 1, *comunicación personal*, 20 de mayo de 2018). Sin embargo, su experiencia idiomática más reciente, en la que las dinámicas de trabajo apostaban por principios adquisitivistas (Haild, 2012) y no instruccionales, les posicionó ante una realidad alternativa articulada a partir de los mecanismos típicamente humanos de procesamiento de información lingüística, junto al trabajo característico en el aula de educación infantil en materia de idiomas.

En el caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas en educación infantil, los aprendientes, por cuestiones de madurez cognitiva, deben poder disponer de las oportunidades de experimentación lingüística para ir asentando paulatinamente los parámetros de la nueva lengua. Esta circunstancia no conlleva lógicamente la presentación formal de la gramática, tampoco la corrección implícita y sistemática de los errores orales cometidos:

What we believe we are doing, what we pay attention to, what we think is important, how we choose to behave, how we prefer to solve problems, form the basis for our personal decisions as to how to proceed. An important fact about this argument is that it is not necessary for these kinds of evidence to be true for them to have important consequences for our further development (McDonough, 1995, p. 9).

En cualquier caso, el profesor debe recurrir a la aplicación al aula de idiomas de los principios fundamentales de adquisición lingüística mediante prácticas que sirvan para asentar, desarrollar y po-

tenciar la “intuición lingüística” (Chomsky, 1966) de los aprendientes. Esto supone la aceptación del error como un fenómeno inherente al proceso de desarrollo interlingual del aprendiente que, en cierta medida, le sirve para comprobar las hipótesis de uso receptivo y productivo de la LE.

Bibliografía

ABBUHL, R.; ZIEGLER, N.; MACKEY, A.; AMOROSO, L. 2017. Interaction and learning grammar. In: J.I. LIONTAS (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Oxford, Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0075>

ADJEMIAN, C. 1976. On the nature of interlanguage system. *Language Learning*, **26**:297-320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x>

ALGHAZO, K.M.; ABDELRAHMAN, M.S.B.; QBEITAH, A.A.A. 2009. The effect of teachers' error feedback on Al-Hussein Bin Talal University students' self-correction ability. *European Journal of Social Sciences*, **12**(1):145-159.

ANDREWS, S. 1999. Why do L2 teachers need to 'know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, **13**(3):161-177. <https://doi.org/10.1080/09500789908666766>

BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, J.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAD, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SHOENEMANN, T. 2009 Language is a complex adaptive system. *Position paper: Language Learning*, **59**(1):1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00533.x>

CANDLIN, C. (ed.). 1981. *The Communicative Teaching of English*. Londres, Longman, 229 p.

CHOMSKY, N. 1966. *Cartesian linguistics*. Nueva York, Harper & Row, 119 p.

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso el: 07/03/2020.

COOK, V.; SINGLETON, D. 2014. *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol, Multilingual Matters, 168 p. <https://doi.org/10.21832/9781783091812>

CORDER, P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press, 126 p.

DABROWSKA, E. 2019. Between productivity and fluency: the fundamental similarity of L1 and L2 learning. In: INTERNACIONAL CONFERENCE THINKING, DOING, LEARNING: USAGE BASED PERSPECTIVES ON SECOND LANGUAGE LEARNING, 4, Finlandia, 2019. *Anais...* Finlandia, Universidad de Jyväskylä.

ELLIS, N.C. 2019. Essentials of a theory of language cognition. *Modern Language Journal*, **103**: 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>

- ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. 2001. Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, **35**(3):407-432. <https://doi.org/10.2307/3588029>
- ERCAN-DEMIREL, E.E. 2017. Investigating pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **38**: 221-232.
- ESPAÑA. 2008. Decreto 428, 29 de julio de 2008. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España. Disponible em: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/164/2>. Acceso em: 07/03/2020.
- ESTRADA, J.L. 2017. *Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior*: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz, España, 386 p.
- ESTRADA, J.L.; ZAYAS, F. 2019. Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas. *Enunciación*, **24**(2):152-168. <https://doi.org/10.14483/22486798.14838>
- FERNÁNDEZ MARTÍN, S. 2009. La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas. *Porta Linguarum*, **11**: 85-98.
- FONTICH, X.; GARCÍA-FOLGADO, M.J. 2018. Grammar instruction in the Hispanic area with a special focus in Spain: A contribution towards a “state-of-the-art”. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, **18**:1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- GONZÁLEZ-VILLARÓN, M. 2017. El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista Española de Educación Comparada*, **30**:61-76. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18694>
- HAIDL, A. 1993. La ‘Teoría de la Relevancia’ y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Pragmalingüística*, **1**:367-398.
- HAIDL, A. 2012. Zur Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Kommentare, Fragen und Alternativen zu Wolfgang Butzkamms 13 Thesen (2005). In: M. PFEIFFER; T. VINARDELL; A. MONTANÉ (eds.), *Was mich wirklich interessiert*. Homenatge a Jordi Jané. Barcelona, Edició Forum, p. 109-124.
- HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Pearson Longman, 442 p.
- HOLME, R. 2012. Cognitive linguistics and the second language classroom. *TESOL Quarterly*, **46**(19):6-29. <https://doi.org/10.1002/tesq.5>
- HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (eds.). 2005. *Studies in Language Acquisition 25: Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin, Walter de Gruyter, 559 p. <https://doi.org/10.1515/9783110197372.0.1>
- JIMÉNEZ-LOPESINO, G. 2010. *English Teaching in Spain: the reality of the communicative approach*. Trabajo fin de máster. Universidad Complutense de Madrid, España. 37 p.
- KARTCHAVA, E.; GATBONTON, E.; AMMAR, A.; TROFIMOVICH, P. 2018. *Oral corrective fee-*

dback: pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. Disponible em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168818787546>. Acesso em: 05/03/2020.

KATAYAMA, A. 2007. Learners' perceptions toward oral error correction. In: K. BRADFORD-WATTS (ed.), *JALT 2006*, Tokio, JALT.

KERR, P. 2017. *Giving Feedback on Speaking*. Cambridge, Cambridge University Press, 16 p.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 202 p.

LEE, J.F.; VAN PATTEN, B. (eds.). 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York, McGraw Hill, 320 p.

LOEWEN, S. 2014. *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York, Routledge, 210 p.

LONG, M. 2017. Instructed Second Language Acquisition (ISLA): Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *ISLA*, 1(1):7-44. <https://doi.org/10.1558/isla.33314>

LYNCH, T. 2009. Responding to learners' perceptions of feedback. The use of comparator in second speaking courses. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2):191-203. <https://doi.org/10.1080/17501220802379109>

LYSTER, R.; MORI, H. 2006. Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2):269-300. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060128>

LYSTER, R.; RANTA, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19:37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

MACKEY, A.; AL-KHALIL, M.; ATANASSOVA, G.; HAMA, M.; LOGAN-TERRY, A.; NAKATSUKASA, K. 2007. Teachers' intentions and learners' perceptions about corrective feedback in the L2 classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1):129-152. <https://doi.org/10.2167/illt047.0>

MARTÍNEZ-AGUDO, J. 2012. Investigating Spanish EFL students' beliefs and preferences regarding the effectiveness of corrective feedback. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(19):121-131.

MARTÍNEZ-AGUDO, J. 2015. How do Spanish EFL learners perceive grammar instruction and corrective feedback? *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 33(4):411-425. <https://doi.org/10.2989/16073614.2015.1061890>

McCLELLAND, J. L.; RUMELHART, D. E. 1986. A distributed model of human learning and memory. In: L. McCLELLAND; D.E. RUMELHART (eds.), *Parallel Distributed Processing: explorations in the microstructure of cognition*, 2, Cambridge, MIT Press, p. 170-215. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5236.001.0001>

- McDONOUGH, S. 1995. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Londres, Edward Arnold, 151 p.
- MOON, J. 2000. *Children Learning English*. Oxford, Macmillan, 192 p.
- MYLES, F. 2004. *Second Language Acquisition (SLA) Research: its significance for learning and teaching issues*. Disponible em: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>. Acesso em: 07/03/2019.
- NUNAN, D. 2011. *Teaching English to young learners*. Anaheim, Anaheim University Press, 313 p.
- PAWLAK, M. 2014. *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg, Springer-Verlag, 288 p.
- PUCHTA, H. 1999. Beyond materials. Techniques and linguistic analysis: The role of motivation, beliefs and identity. In: CONFERENCIA ANUAL INTERNACIONAL IATEFL, 33, Edimburgo, 1999. *Anais...* Escocia.
- RICHARDSON, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. SIKULA; T.J. BUTTERY; E. GUYTON (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, Macmillan, p. 102-119.
- SAVILLE-TROIKE, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 218 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808838>
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-231.
- SHEEN, Y. 2004. Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3):263-300.
- SMITH, H. 2000. *Correct me if I'm wrong: Investigating the preferences in error correction among adult English language learners*. Trabajo fin de grado. Estados Unidos. Universidad de Denver, 99 p.
- STEVICK, E.W. 1980. *Teaching Languages: a way and ways*. Rowley, Newbury House, 304 p.
- SUÁREZ-FLÓREZ, S.A.; BASTO, E.A. 2017. Identifying pre-service teachers' beliefs about teaching EFL and their potential changes. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2):167-184. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59675>
- TADDARTH, A. 2017. *The effects of teacher training on foreign language preservice teachers' beliefs: the case of oral corrective feedback*. Tesis doctoral. Canadá. Universidad de Montreal, 200 p.
- TERCANLIOGLU, L. 2005. Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1):145-162.
- TORSTENSSON, C. 2012. *English language teaching in two countries in the European Union: Spain and Sweden. A comparative study*. Trabajo de fin de máster. Suecia. Universidad de Linnaeus, 66 p.
- TRUSCOTT, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing correction. *Language Lear-*

ning, 46:327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>

TRUSCOTT, J. 1999. What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 44(4):437-456. <https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.437>

WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press, 168 p.

Submetido: 04/09/2019

Aceito: 21/12/2019